

Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung

Käthe Schneider

1. Einleitung

Die Veröffentlichung von Hans Tietgens mit dem Titel „Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung“ aus dem Jahre 1991 erscheint in einem Jahrzehnt, in der die Biographieforschung eine deutliche Expansion erfahren hat. In diesem zeitlichen Kontext beleuchtet Tietgens die Relevanz lebensgeschichtlicher Daten und Erkenntnisse für die Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung, jedoch ebenso die Grenzen.

Insgesamt betrachtet stellt Tietgens' Aufsatz ein Plädoyer für eine biographietheoretisch fundierte Forschung und Praxis zur Bildung Erwachsener dar. Selbst 20 Jahre nach Veröffentlichung dieses Artikels ist die von Tietgens dargelegte Perspektive uneingeschränkt aktuell. Die Argumente, die Tietgens für eine biographietheoretisch fundierte Erwachsenenbildungsforschung und -praxis ins Feld führt, werden im Folgenden auf der Basis des von ihm verwendeten Begriffs der Bildung rekonstruiert und theoretisch begründet.

2. Zum Begriff der Bildung

Die Tragweite der Diskussion um die Relevanz der Biographie und Biographieforschung für den Bereich der Erwachsenenbildung eröffnet sich dadurch, dass Tietgens die Lebensgeschichte in der wechselseitigen Beziehung zur Bildung betrachtet. Ausgehend von den anthropologischen Bedingungen sei der Mensch das Lebewesen, das sich zu sich selbst verhält, aus sich etwas macht:

„Im Bildungsprozeß realisiert sich die Möglichkeit der Reflexivität. Organisierter Erwachsenenbildung geht es darum, diese Prozesse zu unterstützen und dabei subjektive Bildungsbedürfnisse und objektive Bildungsbedarfe in einen Vorgang gegenseitiger Förderung zu bringen. Sie gründet dies auf einer Vorstellung von Erwachsenenheit. Mit dieser wird eine Fähigkeit und Bereitschaft Erwachsener angenommen, für sich selbst einzutreten und ihr Leben zu verantworten. Bildung erweist sich dabei als Arbeit des Menschen an sich selbst“ (Tietgens 1991, S. 208).

Bildung habe lebensgestaltendes Potential (vgl. Tietgens 1991, S. 206). Der Begriff der Bildung wird im Folgenden expliziert, um diesen theoretisch sowohl aus der Perspektive der Praxis als auch der Forschung in Beziehung zur Biographie setzen zu können. Bildung bezeichnet die Handlung einer Person, ein Selbst zu schaffen. (vgl. Schneider 2009, S. 57ff.) Das „Selbst“ repräsentiert ein bedeutungsbildendes System. Fingarette definiert Bedeutungsbildung als „einen das eigene Dasein reflektierenden Prozess, in dem wir eine neue Sichtweise schaffen, die neue Verpflichtungen für uns mit sich bringt“ (Fingarette 1963, S. 62ff.). Die Änderung der Bedeutungen impliziert eo ipso Änderungen auf der Ebene der psychischen Dispositionen als Erlebens- und Verhaltensbereitschaften.

Der Handlung der Bildung liegt im Kern ein Objektivationsprozess, ein Bewusstwerdungsprozess, zugrunde. Hegel bestimmt den Menschen vom Telos des Selbstbewusstseins her. In diesem Bewusstwerdungsprozess vollziehen sich grundlegende epistemische Änderungen, die darüber bestimmen, wie Erkenntnisse in Bezug auf Denken, Fühlen und Interagieren generiert werden (vgl. Hegel 1969, S. 253).

104

Bildung als intentionale Selbstformung basiert auf der Entwicklung des Selbst, die sich nach Kegan (2005, 2001, 2000, 1982) über fünf komplexer werdende Stufen erstreckt und nach der Art und Weise erfolgt, wie die Person Bedeutungen bildet. Für jede Stufe ist eine spezifische Subjekt-Objekt-Beziehung charakteristisch und zwar in Bezug auf das Verhältnis der Person zu sich selbst, zu anderen und zur Welt. Eine spezifische Subjekt-Objekt-Beziehung kennzeichnet die Bedeutungsbildung. Das Subjekt ist dasjenige, in das man involviert ist, mit dem man sich identifiziert, mit dem die Person so „verschmolzen“ ist, dass sie es als selbst empfindet. Das Objekt hingegen repräsentiert dasjenige, was die Person anschauen kann, über das sie nachdenkt und das sie ändern kann. Wenn sich die Bedeutungsbildung ändert, findet eine Transformation statt: Das Subjekt wird zum Objekt. Lebenslang findet ein solcher Objektivationsprozess statt. Die Person schafft Objekte. Gleichzeitig findet ein Subjektverlust statt, der zur Selbstbestimmung führt, denn auf jeder neuen Stufe in der Ontogenese erkennt die Person besser, wer sie ist, weil sie mehr von sich selbst betrachten und ändern kann (vgl. Kegan 2001, S. 194f.).

Es ist evident – in Anschluss an Kegan –, dass für Bildung als intentionale Selbstformung die Deutungsmusterebene konstitutiv ist, wenn auch die Änderungen der Deutungsmuster mit Änderungen psychischer Dispositionen einhergehen. Bildung ist bezüglich der Ziele, deren Gegenstand angestrebte Deutungen sind, jedoch „weder (...) ein kontinuierlicher Prozeß, der ein Telos hat, dem ein identisches Subjekt zugrundeliegt, noch (...) ein absoluter Akt eines machthabenden einzelnen Selbst. Ihr ist das Moment der Kontingenz so inhärent wie der Existenz des Menschen selbst“ (Hackenesch 2001, S. 202).

Die Bedeutung der intentionalen Selbstformung, der Bildung, nimmt mit zunehmendem Alter zu (vgl. Brandtstädter 1999, S. 58). Deshalb stellt sich insbesondere aus erwachsenenbildnerischer Sicht die Frage, wie sich die Person das Selbst oder Teilsysteme bewusst macht und Bedeutungsänderungen herbeiführen kann.

3. Zur Relevanz der Lebensgeschichte für die Erwachsenenbildung in Forschung und Praxis

Bildung gelte auf der einen Seite als ein lebensgeschichtliches Steuerungsinstrument (vgl. Tietgens 1991, S. 206) und auf der anderen Seite sind es die Lebensgeschichten, die für die Erwachsenenbildung relevant sind (vgl. ebd., S. 212). Wenn Tietgens die Relation zwischen Erwachsenenbildung und Lebensgeschichte in ihrer Wechselseitigkeit für die Praxis und Forschung der Erwachsenenbildung unterstreicht, dann muss dieser Zusammenhang zwischen Bildung und Lebensgeschichte auch theoretisch plausibel sein. Dieses soll im Folgenden expliziert werden.

Mit McClelland, Koestner und Weinberger sind Bildungsziele, die sich als sehr abstrakte auszeichnen, typischerweise der Person nicht bewusst (vgl. McClelland u.a. 1989, S. 690ff.). Klassische Methoden zur Erfassung unbewusster Inhalte sind projektive Verfahren oder auch das Erzählen bzw. Schreiben von Lebensgeschichten und Autobiographien. Aus der Psychotherapieforschung ist bekannt, dass das Erfassen von „current concerns“, von Vorhaben, die von geringerer Abstraktheit als Bildungsziele dennoch der Person nicht bewusst sind, in humanistischen Psychotherapieverfahren dadurch weitgehend gesichert wird, dass man es dem Klienten überlässt, darüber zu sprechen, worüber er sprechen will (Storch/Krause 2005, S. 79). Das Erzählen von Lebensgeschichten ohne Leitfadenimpulse wäre eine ebensolche offene Herangehensweise.

Das Erzählen der Lebensgeschichte stellt außerdem eine Methode dar, um intendierte Subjekt-Objekt-Transformationen abzubilden, die sich über mehrere Dekaden erstrecken können. Eine projektive Methode wäre dagegen zu diesem Zweck längsschnittartig anzuwenden, was zeit- und ressourcenaufwändig und in der Praxis der Erwachsenenbildung nicht realisierbar ist.

Ebenso können Bedeutungsmuster im Erzählen von Lebensgeschichten erkannt werden, weil sich eine Geschichte durch einen „roten Faden“ auszeichnet. Der „rote Faden“, die globale Kohärenz, repräsentiert die allgemeine Bedeutung der Geschichte, ein Bedeutungsmuster, und erlaubt es der Person, Kohärenz in Lebensereignisse zu bringen und sich diese bewusst zu machen. „Biographisches Erzählen rekonstruiert sinnkonstituierend“ (Tietgens 1991, S. 214). Der Ansatz der Narration (Keupp 1999) geht davon aus, dass innerpsychische Kohärenz dadurch erzeugt wird, dass das Individuum eine für sich selbst passende Geschichte, ein Narrativ, entwickelt. Narrationsprozesse sind für die Bildungsdiagnostik, für die Explorierung der Bedeutungsstrukturen und Deutungsmuster eines Individuums relevant.

„Insofern jedes Erzählen eine Verknüpfung ist, deckt es Identitätskonstrukte auf. Indem es die Tendenz zeigt, sich bei Übergangsstellen aufzuhalten, kommen biographische Schaltstellen in den Blick“ (Tietgens 1991, S. 214).

Weiterführend im Sinne von Bildung ist es, wenn mehr davon aufgedeckt werden könnte, wie die Lebensgeschichte von den Deutungen des Biographieträgers und vom Kontext geprägt ist (vgl. Tietgens 1991, S. 215). „Dafür ist es wichtig, die sequenzielle Aufschichtung der Prozeßstrukturen näher zu kennen, wobei konditionelle Verkettungen genau so wirksam werden wie aktives Nutzen von Möglichkeitsräumen“ (ebd., S. 215).

Die Bildung Erwachsener als intentionale Formung des Selbst, des bedeutungsbildenden Systems, werde durch das Verstehen der eigenen Deutungen gefördert. Die Erforschung der Bildung Erwachsener habe Deutungsmuster, Lebensgeschichten und Autobiographien zu erforschen. „Deutungen sollten Medium und Instrument der Vermittlung sein“ (ebd., S. 211) und deshalb ins Blickfeld der Forschung gerückt werden. Über Lebensgeschichten werden Deutungsentwürfe der eigenen Person transparent, die das Werden der Person beeinflussen, die jedoch ihrerseits wiederum intentional zu verändern sind.

Die These, dass die individuelle Lebensgeschichte eine Entwicklungsgeschichte sei, trifft allerdings bei genauerem Hinsehen nicht zu (vgl. ebd., S. 215). Lebensgeschichten können auch als sich selbstbeschränkende Lernprozesse betrachtet werden, wie an dem Beispiel der „Weichenstellungen im Leben“ (ebd., S. 215) deutlich wird:

„Wenn Weichenstellungen erfolgen oder notwendig sind, ist der Wunsch auf der Höhe der Lernfähigkeit zu sein, naheliegend. Faktisch ist dies jedoch oft nicht der Fall, weil ein Stabilitätsbedürfnis besteht, das am ehesten bei einem Einschränken der Lebensperspektive zu befriedigen ist. Auf jeden Fall gilt, daß mit einer Entscheidung für eine Möglichkeit die Weiterführung aller denkbaren anderen ausgeschlossen wird. Derartige Konsequenzen zu ignorieren, besteht eine begreifliche Neigung. Umso irritierender ist aber die fallweise Erfahrung, daß Entscheidungen an Wegkreuzungen allzu oft irreversibel sind“ (Tietgens 1991, S. 215).

Dieser Umstand verdient mehr Beachtung in der Erwachsenenbildung und Biographieforschung, denn es gilt identitätsstützende Verhaltenskonsistenzen zu entwickeln (vgl. ebd.).

106

Im Zuge von Bildung müssen Deutungsmuster im Unterschied zur idealtypisch aufgezeigten Selbstentwicklung im Lebenslauf nicht notwendigerweise komplexer werden, wie es beispielsweise in der sogenannten Krise der Lebensmitte zum Ausdruck kommt:

„Bei realistischer Betrachtungsweise kann diese Lebensmitte (...) gerade die Diskrepanz von Erwartetem und Erreichtem besonders deutlich zeigen. Daß diese Realität noch um einiges vielfältiger ist, zeigt sich daran, wie unterschiedlich von Knotenpunkten des Lebens gesprochen wird oder wie oft und nah beinander von den glücklichen oder den verlorenen Jahren die Rede ist“ (ebd.).

4. Schlussbemerkung

Die Praxis der Erwachsenenbildung sollte dazu beitragen, Bildung zu fördern, den Erwachsenen im Bewusstwerdungsprozess zu unterstützen und ihn zu ermutigen, komplexe Deutungsmuster zu gewinnen. Das Erzählen und Deuten von Lebensgeschichten stellt zur Förderung der Bildung eine relevante erwachsenenbildnerische Methode dar.

Dass die Person sich ihres Selbst in Relation zur eigenen Person, zu anderen und zum Gegenstand bewusst wird und dass sie in der Lage ist, Subjekt-Objekt-Transformationen aufzudecken, stellt nicht nur für den Einzelnen selbst, sondern auch für die Forschung der Erwachsenenbildung eine Herausforderung dar. Die Nähe zur Realität erachtet Tietgens in diesem Kontext für die Biographie- und Erwachsenenbildungsforschung als wichtig, um komplexe lebensgeschichtliche Ereignisse, Verläufe und Entscheidungen eines Erwachsenen verstehen zu können (vgl. Tietgens 1991, S. 219). Es gehe nicht nur darum, die kritischen Lebensereignisse zu erforschen, sondern auch die alltäglichen Belastungen zu verstehen. Diese geben Auskunft darüber, welche Deutungsmuster und damit zusammenhängend, welche psychischen Dispositionen Grenzen aufweisen und der Änderung bedürfen. Das Schreiben von Tagebüchern erscheint hier „als eine zu Unrecht in Vergessenheit geratene Vorgehensweise“ (ebd., S. 220), die für die Biographieforschung einen besonders problemnahen Zugang zu den interessierenden Werdephänomenen bietet. Das Tagebuch erhöht „die Sensibilität für das Menschenmögliche und hat durch das Verfahren noch einen indirekt reflexiven Effekt. Und eben dies sind die Wirkungen, die sich die Erwachsenenbildung von der Biographieforschung erhoffen möchte“ (ebd.).

Literatur

- Brandtstädter, J.: The self in action and development: Cultural, biosocial, and ontogenetic bases of intentional self-development. In: Brandtstädter, J./Lerner, R. M. (Hrsg.): Action and Self-development: Theory and Research through the Life Span. Thousand Oaks 1999, S. 58
- Fingarette, H.: The Self in Transformation. New York 1963
- Hackenesch, C.: Selbst und Welt. Zur Metaphysik des Selbst bei Heidegger und Cassirer. Hamburg 2001
- Hegel, G. W. F.: Wissenschaft der Logik, Theorie Werkausgabe. Bd. 6. Frankfurt/M. 1969
- Hoff, E.-H./Ewers, E.: Zielkonflikte und Zielbalance. Berufliche und private Lebensgestaltung von Frauen, Männern und Paaren. In: Abele, A. E./Hoff, E.-H./Hohner, H.-U. (Hrsg.): Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg. Heidelberg 2003, S. 131ff.
- Kegan, R.: The Evolving Self. Problem and Process in Human Development. Cambridge and London 1982
- Kegan, R.: In Over Our Heads. The Mental Demands of Modern Life. Cambridge 2000

- Kegan, R.: Competencies as Working Epistemologies – Ways We Want Adults to Know. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Eds). Defining and Selecting Key Competencies. Seattle 2001, S. 192-204
- Kegan, R.: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. 4. Aufl. München 2005, S. 107ff.
- Keupp, H. Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg 1999
- McClelland, D. C./Koestner, R./Weinberger, J.: How Do Self-Attributed and Implicit Motives Differ? In: Psychological Review, 96 (1989) 4, S. 690-702
- Schneider, K.: Zur Architektur der Bildung im Lebenslauf. In: Pädagogische Rundschau, 63 (2009) 1, S. 57-66.
- Schneider, K.: Subject-Object Transformations and ‚Bildung‘. In: Educational Philosophy and Theory (2010) [doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00696.x]
- Storch, M./Krause, F.: Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM). Bern 2005
- Tietgens, H.: Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung In: Hoerning, E. u.a. (Hrsg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1991, S.206-223